

Hagyományértelmezés a vizuális kultúra tanításában Interpretation of Tradition in Teaching Visual Culture

Kovács Hajnalka

Művészeti és Testnevelési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás: Magyarországon a 20. század első felében a gödöllői művésztelep, a század második felében a nomád nemzedék tudott olyan értékeket felmutatni, amelyek hozzájárultak a rajztanítás céljainak, feladatainak újragondolásához. Tevékenységeik főbb motívumai: a munka – élet - művészet egysége, a teljességre törekvés; a népművészethez, mint ősforráshoz való visszanyúlás; a gyermekközpontúság elve, a gyermeki sajátosságok figyelembe vétele. Az évezred végén, 1995-ben kormányrendeletként kiadott és 1998-ban felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) már fogalomhasználatában is jelzi a megelőző korszak rajztanításához képest bekövetkező szemléletváltozást. A rajz mellé bekerül a „vizuális kultúra” kifejezés. Már nem pusztán rajztanítás, nem is művészeti képzés, és nem is csupán esztétikai nevelés a cél. Mindezek egy olyan rendszer részeként jelennek itt meg, amely megpróbál a kor kihívásainak megfelelni, de átemeli az értékes hagyományokat is. Nem pusztán technikai, készségjellegű tárgyról van szó, hanem szemléletformálásról. Az új évezred elején – a tantervi változások, a pedagógiai szemlélet alakulása, valamint az életmódváltozás okán – időszerű a hagyományok szerepének átgondolása a vizuális kultúra tanításában.

Abstract: One of the most important tasks of visual education to keep the best tradition of national visual culture, including folk art. Observing the last decade we can find two characteristic movements which declared that making art and teaching art has to based on folklore. The first one was the Artschool of Gödöllő in the beginning of the 20th century and the other was the Nomád Generation in the 70ies. The essay presents the main ideas and works of these “schools” than shows their effects on the Hungarian national curriculums. The question of teaching tradition as a part of visual arts is also actual, mainly in the point of the view of museum education.

Kulcsszavak: vizuális kultúra, rajztanítás, hagyomány, tárgy- és környezetkultúra

Keywords: visual culture, art education, tradition,

Az évezred végén, 1995-ben kormányrendeletként kiadott és 1998-ban felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) már fogalomhasználatában is jelzi a megelőző korszak rajztanításához képest bekövetkező szemléletváltozást. A rajz mellé bekerül a „vizuális kultúra” kifejezés. Már nem pusztán rajztanítás, nem is művészeti képzés, és nem is csupán esztétikai nevelés a cél. Mindezek egy olyan rendszer részeként jelennek itt meg, amely megpróbál a kor kihívásainak megfelelni, de átemeli az értékes hagyományokat is. Nem pusztán technikai, készségjellegű tárgyról van szó, hanem szemléletformálásról. A tárgy- és környezetkultúra hangsúlyos részterületként jelenik meg. A tanítóképző főiskolák számára készített vizuális kultúra jegyzet¹ ezzel a részterülettel kapcsolatban a szocializáció és

¹ Bálványos Huba (szerk.) 2000.

hagyomány fontosságát hangsúlyozza. A tradicionálisan „művészeti képzéshez” köthető tanulmányok és a kifejező feladatok élesen elkülönülnek módszertani szempontból is. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a tantárgypedagógiai ajánlás a kifejező ábrázolásoknál elveti az osztályzással való értékelést. A feladatsoros tervezés mellett a vizuális projekt is a pedagógusok eszköztárába kerül.

A reformpedagógiai irányzatok és az életreform törekvések meghatározóak a művészeti nevelés területén a 20. században végbement szemléletváltásban. Magyarországon a század első felében a gödöllői művésztelen, a század második felében a nomád nemzedék tudott olyan értékeket felmutatni, amelyek hozzájárultak a rajztanítás céljainak, feladatainak újragondolásához. Tevékenységeik főbb motívumai: a munka - élet - művészet egysége, a teljességre törekvés; a népművészethez, mint ősforráshoz való visszanyúlás; a gyermekközpontság elve, a gyermeki sajátosságok figyelembe vétele.

Rajztanítástól a vizuális kultúráig Magyarországon

A Lyka Károly szerkesztette Művészet folyóirat² 1902 és 1915 közötti cikkeit olvasva, jól körvonalazódnak a korszak művészeti, művészetpedagógiai dilemmái. Fontos, visszatérő kérdés a sajátos nemzeti karakter kialakítása. 1903-ban, *A Magyaros ízlés terjesztése* című cikkében Lyka Károly így ír:³

„A magyaros művészet körülbelül ugyanazokat az időket éli ma, a melyeket élt a magyar színművészet a Déryné-vázolta időkben. A színművészetből is az egészséges vidéki városok formáltak magyar művészetet, a lojális, „nyugati színvonalon álló” Beschwichtigungsratok ellenére. Ugyanez a küzdelem folyik most az alkotó művészetek terén.”

A következő évben alakul meg a Gödöllői szőnyegszövő műhely, amely a „magyaros művészet” fontos bázisa lesz.

A rajztanítás szükséges reformja is visszatérő témája a folyóiratnak.

„Rajzoktatás az összes iskolákban: ez már szükséges. – követeli Ambrozovics Béla 1902-ben - Első sorban a szabadkéz-rajz. Szinte csodálatos, hogy ez nincs; ellenben van geometriai rajz még a legalsóbb iskolákban is. Akárcsak mese helyett Arisztotelész kategóriáival traktálnák a zsenge ifjúságot!”⁴

Rendszeresen jelennek meg az antik építészeti elemek mintalapokról való rajzolásának elavult, lélektelen, iparos szemléletű rajzpedagógiájának kritikái, a változást sürgetve. 1904-ben Lyka Károly *Rajzműveltség* című cikkében így fogalmaz a gyermeket helyezve a rajztanítás középpontjába:

„Szóval: tanuljon előbb nézni, aztán látni. Hogy aztán rajzolata nem valami fényesen sikerül: ki bánja? A cél itt nem a hibátlan, tökéletes rajzlap bemutatása, hanem az, hogy rajzolás közben megtanuljon figyelmét mélyrehatón összpontosítani az életében

² A Magyar Képzőművészeti Egyetem digitalizált formában hozzáférhetővé tette az 1902-16 között kiadott folyóiratszámokat a <http://www.mke.hu/lyka> honlapon

³ Lyka Károly 1903. 2. sz. 139.

⁴ Ambrozovics Béla, 1902. 3. sz.

elébe kerülő tárgyakra, szokják hozzá a gyors és figyelmes szemlélethez, felfogáshoz. Szóval a rajz bizonyos értelemben csak alkalmat, ürügyet szolgáltat eddig neveletlenül hagyott lelki képességek fokozására. Természetes, hogy e rajzok bizony kezdetlegesek, vagy hogy e módszer ellenzőinek kifejezését használjuk: nem egyebek firkálásnál. Ne is legyenek egyebek. Mert, ismételjük, nem Rafaeleket akar a népiskola nevelni, hanem embereket, akik már zseni gyermekkorukban hozzászoknak ahhoz, hogy a maguk szemével nézzenek és lássanak, hogy felfogó, tájékozódó képességük izmosodjék, hogy jó eleve érezzék azt, hogy a maguk emberségére vannak utalva s csak a maguk pontos, beható megfigyeléseiben bízhatnak”⁵

Egészen új szemlélet jelenik meg, amelyben a rajztanítás már nem pusztán a kapott minták reprodukálása többé, hanem nevelési eszköz.

Nagy Sándor 1913-as tanulmányában⁶ már jól nyomon követhető a korszerű pszichológiai, pedagógiai elméletek hatása:

„A szülőknek könnyű megérteni, hogy a gyermek is ember: kicsi ember, aki a saját korát éli. Az ő korának is megvannak a saját alkotásai, amelyek reá nézve szentek. Ilyen szent alkotás az ő nagy elfoglaltságos készülődésük, hogy rövid pár esztendő alatt elérjék a tovahaladt kultúrát ezeréves utain. Minden gyermek más történeti pontról kezdi el az útját s mind más pontjára ér a kultúrájának. A kultúra végpontjára csak a kiváltságosak jutnak el, a többi bizony csak elfeneklik ennél vagy amannál a történelmi foknál, de mindnyája tovább érne, ha maga a közoktatás is a gyermek-embert látná, s benne a jövő kultúra csíráját tisztelni és nem oktatni akarná a gyermeket, csak segítségére lenni a törekvéseiben.”

Herbart biogenetikai elvének motívuma is megjelenik Nagy Sándornál. Ez az elmélet inspirálja a század első felének két nagyhatású esztétikai nevelési koncepcióját. 1919-ban dolgozza ki a szovjet Tudományos Akadémia Néprajzi kutatócsoportja a „*kultúrkorok és rajzkorok megfeleltetése*” elméletet. Rudolf Steiner is ebben az időben dolgozza ki rendszerét, melyben a bemutatásra kerülő műveknek és a választott technikának is a gyermek „*kulturális rajzkorával*” kell összhangban lennie.⁷

Corrado Ricci olasz pszichológus fedezi fel a 19. század végén a gyermekrajzokat, ő publikálja az első gyermekrajz-fejlődés könyvet. A gyermeki lélek és a gyermekrajzok tanulmányozásának hatására a 20. században már intézményi keretek között is lehetővé válik a képesség és kedv szerinti rajzolás. (Kárpáti, 2002)

Nomád nemzedék: életreform mozgalom továbbélése a 20. század utolsó harmadában

A 70-es évek fiatalsága, a „nomád nemzedék” meghatározó alkotói erősen kötődnek a gödöllői iskolához. Tevékenységük dokumentálása egy, a róluk készült fotókat tartalmazó kiadvány formájában azért született meg, mert felvetődött valakiben, hogy jó lenne többet tudni a századelő művésztelepének életéről, látni fotón a nagy elődök arcát, bepillantani mindennapjaikba. Bodor Ferenc könyvében a gödöllőiek nyomdokain járó hetvenes évek

⁵ Lyka Károly, 1904. 3. sz. 167.

⁶ Nagy Sándor, 1913. 368.

⁷ KÁRPÁTI Andrea, 1997. 166.

fiatalságának úgy állít emléket, hogy nem műveiket, hanem az arcokról, együttlétekről készült fotókat gyűjti össze.

Könyve bevezetőjében Bodor Ferenc így ír a „*nomád nemzedék*” címszó alá sorolt fiatalokról:

Vajjon nem csak e romantikus elnevezés csábítónak tűnő használata téveszt meg minket, amikor sommásan így hívjuk a generáció tagjait? Hiszen lassan félünk azt a szót is kimondani, hogy nemzedék, annyi a félreértés és a félremagyarázás körülötte. Mégis, nézegetve e képeket, egyre határozottabban az a meggyőződésünk támadt, hogy igenis, volt egy nemzedék, voltak számosan, akiknek a népművészet, a kézművesség, a hagyománykeresés egyfajta megoldásnak tűnt. Kinek többet jelentett ez, míg mások „csak” az örömszerzés, a szórakozás módjait találták meg e mozgalomban, s ez utóbbi is óriási dolog korunkban. A lehetőségek, közös sikereik, kudarcaik, szerepük valamilyen formában összetelerelte őket. Ők is hoztak új szint, új látásmódot a hetvenes évek magyar szellemi életébe. Kitágították látóhatárunkat, egyetemesebb összefüggések meglátására figyelmeztettek, segítettek egy korszerűbb magyarsággép elterjesztésében itthon és külföldön. Olyan értékeket bányásztak elő és dobtak be a köztudatba, amelyeket, már majdnem mindenki veszni látott.”⁸

A 70-es évek fiatalsága – hasonló indíttatásból, mint annak idején a gödöllőiek – a népi kultúrában látja azt a formát, amelyben az alkotás, a személyes kibontakozás öröme, de egyúttal a közösségi élményt is átélhető. A tömegtermelés és a városi életforma személytelensége még erősebben jelentkezik, mint a század első felében. A mozgalom résztvevőiben tudatosul, hogy egy teljesen eltűnőben lévő életforma értékeit kell megőrizniük. Szinte az utolsó utáni pillanatban. Már vidéken is csodabogárnak számít az a házaspár, aki csak saját készítésű, természetes anyagokból készülő tárgyakkal igyekszik magát körülvenni, s ilyen játékokat kíván a gyerekek kezébe adni. A Nagy Mari – Vidák István házaspár nem csak alkotómunkájában, de életmódjában is követi a „nomád” eszméket. Mészelt falú, kicsiny és puritán városi házukban, barátaik, tanítványaik körében igyekeznek nap-nap után megélni a közös alkotás élményét, legyen az zenélés, nemezelés, beszélgetés, szövés, bármilyen kombinációban. Nem erőltetett pedagógiát említeni velük kapcsolatban, hiszen több szálon is kapcsolódnak a tanításhoz: óvopedagógusként végeznek Kecskeméten, és a kezdetektől igyekeznek átadni tudásukat - a nemezelés, kosárfonás, egyszerű szövés, fonás és még számos népi mesterség ismeretét. Mindenféle formában: tanfolyamokon, nyári táborokban, szakkörszerűen, még a helyi óvó-, majd később tanítóképző főiskolával is kapcsolatban állnak és játék speciálkollégium keretében oktatják az érdeklődő hallgatókat több féléven keresztül az 1981-től megnyíló *Szórakáténusz Játékmúzeum és Műhelyben*. Vidéki, de nem provinciális ez a tevékenység. Mindig országos és nemzetközi kontextusban jelenik meg. Állandóak a külföldi vendégek és ők maguk is sokat utaznak: keletre és nyugatra egyaránt. Kutatják a gyökereket, de figyelik az aktuális trendeket, problémákat, keresik a megoldásokat is. Folyamatosan tanulnak és tanítanak, remek szakkönyvek sorát készítik el, melyek által tanító tevékenységük hatványozódik. A mű mögött mindig fontos az Ember, abban az értelemben, hogy egész életével hitelesíti azt. Személyes élményem egy Vidák Istvántól hallott mondat, melynek pontos szavaira nem, ám a lényegére annál jobban emlékszem: embertől kell tanulni. Nyilvánvalóan jelenti ez a hiteles személyt is, de a tanítás-tanulás személyességét is.

Kardos Mária neve a kisgyermekkel és főként a vizuális neveléssel foglalkozó pedagógusok előtt jól ismert. Agyagműves programjának kidolgozását – amely maximálisan tekintettel van

⁸ BODOR Ferenc (szerk.) 1981. 10.

a gyermek életkori sajátosságaira, és ahhoz mértén megcélazza a gyermeki kreativitás kibontakoztatását a kézműves alkotó folyamatban – szintén a *Szórakoténusz Játékmúzeum és Műhely* neve fémjelzi.

A mozgalom nem kötődik egyetlen helyszínhez, Kecskemét egy a különböző vidéki „bázisok” között, amelyek nagy szerepet játszanak az alkotó- és egyben életközösségek megteremtésében. A Fülöpháza melletti Kondor-tó közelében 1980-ban 10 főiskolai hallgató épített jurtát, mint modellkísérlet. A kísérlet résztvevői önellátó életet éltek, felváltva dolgoztak napszámban a szomszéd tanyán, amiért élelmiszert és napi díjat kaptak.

A Makovecz Imre vezetésével Tokajban épült ház a Bartóki modell megvalósítására törekedett⁹, létrehozásában az alkotó, közösségi munka folyamata is lényegi elem volt. Bodor Ferenc könyvében megörökített több hasonló kezdeményezés: a csillebérci, a balatonszepezdi, az etyeki, és a velemi. (Bodor, 1981)

Nemcsak a vizuális művészetek, de a kultúra más területein is fontos szerepet játszik a nomád nemzedék. Martin György a művészet nevelő hatásáról szólva a következőket fogalmazza meg a tánc ház szerepéről:

„Mindenesetre a napjainkban sokat emlegetett közösségi ember típusának neveléséhez, formálásához nagymértékben hozzájárulhat, s ezt éppen a hagyományok kohéziós erejével tudja biztosítani, s mindezt a szórakozás keretében teszi...”¹⁰

Sebő Ferenc hasonló gondolatokat fogalmaz meg:

„A mi tánc ház tapasztalatunk az, hogy mióta a néptánc és zene legértékesebb részét „szórakozva tanulás” formájában „közkézre” bocsátottuk, azóta nincs gond az úgynevezett „közművelődés”-sel, mert ez szinte automatikusan kapcsolódik a gyerekek öntevékenységéhez, csak éppen minden látványos erőlködés nélkül. Szórakozás és kultúra szerintem semmiképpen nem választható el egymástól, s épp azért kell a legtöbbet megtenni, hogy a szórakozás formái értékesek és kulturáltak legyenek s akkor a „többi” jön magától.”¹¹

A fenti idézetek három fontos motívumra is rávilágítanak: először is a legértékesebb hagyományok (a tiszta forrás) szerepére. Ezzel szoros összefüggésben a közösségi kohézió erejére. Harmadsorban pedig a „szórakozva tanulás” jelentőségére. Mindezek a motívumok a reformpedagógiai törekvéseknek is alapvető elemei.

A közösségi művészet eszménye végigvonul a 20. századon. Egészen szélsőséges megnyilvánulásai a Die Brücke csoporthoz, vagy később a bécsi akcionizmushoz köthetők, de a Dada mindenki művész jelszavában is benne foglaltatik. A közösség a gödöllői művésztelep, majd a nomád nemzedék életében is kulcsszerepet játszik. A közös munka, vagy az együtt átélt élmények (például a 70-es, 80-as évek tánc ház mozgalmában, alkotótelepein) fontossága a reformpedagógiai irányzatoknál is nyomon követhető. A waldorf óvodák és iskolák nem is jöhetnek létre közös akarat és tett, a szülők összefogása nélkül. Nem véletlen, hogy a nomád nemzedék egyik meghatározó alkotójának Makovecz Imrének és a waldorf-pedagógiának a szemlélete találkozik egy különleges óvodaépület létrehozásánál. (1-2. kép)

⁹ MAKOVECZ Imre, 1981. 91.

¹⁰ KOLTAY Péter, 1981. 34.

¹¹ SEBŐ Ferenc, 1981. 30.

Kortárs pedagógiai és művészeti koncepciók egyeztetetőségéről

A művészeti oktatással foglalkozók mind a mai napig problémának látják, hogy az iskolai tananyagba nem sikerül integrálni mindazokat az újításokat, amelyek a művészet területén végbementek. Valójában az avantgárd irányzatokkal már nem tud mit kezdeni az oktatás, az azt megelőző stíluskorszakok még megjelennek. Szempontunkból azért is érdekes lehet ez a jelenség, mert az avantgárddal egyidőben, a századfordulót markáns reformpedagógiai vonulatok jellemzik. Joggal gondolhatnánk, hogy a szimultán létező progresszív művészeti és pedagógiai koncepciók hatással vannak egymásra. Vizsgálva azonban a tanmeneteket az izmusok „vívmányai” nincsenek jelen sem azok szemléletében, sem azok tartalmában. Azt kell feltételeznünk, hogy alapvető koncepcionális ütközés áll ennek háttérében. A modern pedagógiák sem lehetnek destruktívák, hiszen minden „Iskola” pozitív ember- és jövőképet kell hogy képviseljen, alapvető feladata a személyiségfejlesztés, mely a jövőbe és az emberbe vetett optimista hiten alapul. A modern művészeti irányzatok pedig sok esetben destruktívák. Lerombolják a létező modelleket, helyükbe új, utópisztikus modelleket konstruálnak, melyek a pedagógia konzerváló szemléletébe nem épülhetnek be.

Másik ok a túlzott individualizálódás, a művészet leválása az életről, a funkcióvesztés. Az avantgárd művész fittyet hány a közönség – a közösség – véleményére. Válaszul a társadalom perifériára szorítja őt, elszigetelődik. Az oktatás sosem léphet ki közösségi szerepéből és társadalmi megőrző funkciójából. A kortárs művészeti törekvésekből ezért gyakran tartalmi nem, csupán praktikus hasznosítható formai megoldások – technikai eljárások, vizuális nyelvi eszközök – kerülnek be a pedagógia eszköztárába.

Tárgy-és környezetkultúra – a művészeti nevelés markáns tendenciája

A művészeti nevelés és a reformpedagógia kapcsolatának léteznek olyan példái is, amelyek a teljességre törekvés jegyében már a gyerekek tágabb környezetének kialakításánál is törekednek értékrendjük megjelenítésére. Magyarországon erre példa a Solymáron felépült Waldorf Óvoda, amelyet Makovecz Imre tervezett, s formai téri megoldásaival jól kifejezi a szellemiséget, amely életre hívta.



1-2. kép. Waldorf Óvoda Solymáron¹²

Egy másik példa, az oktatáshoz több szállal kapcsolódó kecskeméti Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely. Létrejött a nomád nemzedék törekvéseihez köthető, általuk kapcsolódik a gödöllői iskolához is. A tanítás mindig kiemelt szerepet kapott az intézmény életében, működésének kezdetekor kifejezett törekvése volt a hagyományos magyar

¹² SERES István, 2009. 06. 21.

kézműves kultúra megőrzése, továbbadása. Bár a Kerényi Imre által tervezett épület ma már nem mindenben felel meg az aktuális igényeknek, még mindig egyedülálló, főként annak az átriumos közösségi térnek köszönhetően, mely formája, mérete, fényei révén felszabadítóan hat a benne mozgóira.



3. kép. Aprók tánca a kecskeméti Szórakoténusz Játékmúzeum és Műhely átriumos belső terében. 2009. április

A 20. század művészetében fontos szerepet kap az ember tárgyi környezetének problémája. A preraffaelita mozgalomban, a szecesszióban majd a Bauhausban is megfogalmazódik az a komplex igény, hogy az alkotás ne csupán egy-egy mű létrehozására, hanem az élet, a vizualitás minden területére kiterjedjen. A modern tömegtermelés személytelenségével szemben a középkori és a népi kézművesség legjobb hagyományait felelevenítve, igényes, művészi környezet létrehozása a cél. A Bauhaus mozgalom kidolgozza pedagógiai koncepcióját, mely a képzőművészet tanulságait a tárgytervezésre és –készítésre alkalmazva magas szintű iparművészeti kultúrát hoz létre.

A fő tendenciát Vadas József a 60-as években a képző- és iparművészet között húzódó műfajhatárok elmosódásában, a 70-es években pedig az iparművészet javára történő arányeltolódásban jelöli meg¹³. A gödöllői iskolának a tárgykultúrához való viszonya a 2. világháború után a nomád nemzedék törekvéseiben újul meg. E nemzedék tagjai meghatározó szerepet játszanak a 90-es évek nemzeti alaptantervi koncepciójának megformálásában. A vizuális kultúra ekkor körvonalazódó tantárgypedagógiájában a tárgy- és környezetkultúra hangsúlyos részterületté válik. A művészeti nevelés és az életreform törekvések kapcsolódásából ez a terület tovább él az új évezred tantervében is.

Irodalomjegyzék:

AMBROZOVICS Béla: A művészeti ízlés fejlesztéséről, in: *Művészet*. I. évf. 1902. 3. sz. p. 182 – 206. p. [on-line] http://www.mke.hu/lyka/01/muveszet_01_izles.htm letöltés: 2012. 11. 11.

¹³ VADAS József, 1979.14 – 17

- BÁLVÁNYOS Huba (szerk.): *Vizuális kultúra III. A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban*. Balassi Kiadó, Budapest (2000)
- GELLÉR Katalin – KESERŐ Katalin: *A gödöllői művésztelep*. Corvina Kiadó, Budapest (1987)
- LYKA Károly: A Magyaros ízlés terjesztése, in: *Művészet*, II. évf., 1903. 2. sz. p. 138 – 132. p. [on-line] http://www.mke.hu/lyka/02/muveszet_02_kronika_2.htm#1 letöltés: 2012. 11. 11.
- LYKA Károly: Rajzműveltség, in: *Művészet*, III. évf., 1904. 3. sz. 163 – 168. p. <http://www.mke.hu/lyka/03/3-3-4-rajzmuveltseg.htm> letöltés: 2012. 11. 11.
- KÁRPÁTI Andrea: *Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése*: Dialóg Kiadó, Budapest (2001)
- KÁRPÁTI Andrea: *Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában*. in: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete. IV / 4. rész*. Telosz Kiadó, Budapest (1997) 86 – 115. p.
- KOLTAY Péter (1981): Beszélgetés Martin Györggyel, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 33 – 35. p.
- MAKOVECZ IMRE: A Tokaji Ház, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 91 – 101.
- NAGY SÁNDOR: A rajzolva oktatásról, in: LYKA Károly (szerk.): *Művészet*. XII. évf., 1913. 10. sz. 365-380.
- NÉMETH András - MIKONYA György – EHRENHARD, Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia - nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest (2005)
- SEBŐ Ferenc: A táncházról, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 26 – 32.
- SERES István: *Solymár története és néprajza*, [on-line] http://www.solymarhelytortenet.hu/_solymarkonyv/s1_konyv.htm#_Toc97381072 letöltés: letöltés: 2009. 06. 21.
- VADAS József: Képző- és iparművészetünk társadalmi megítélésének új vonásai, in: RIDEG Gábor (szerk.): *Művészet/78*. Corvina Kiadó, Budapest (1979) 14 – 17.

Szerző:

Kovács Hajnalka: Vizuális Nevelés Szakcsoport, Művészeti és Testnevelési Intézet, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola. 6000 Kecskemét, Kaszap utca 6-14., Magyarország. E-mail: kovacs.hajnalka@tfk.kefo.hu